



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente

Convocatoria 2015

Nº de proyecto: 47

Título del proyecto: **EL MÉTODO SOCRÁTICO II: BALANCE Y PERSPECTIVAS**

Responsable del proyecto: Emma Ingala Gómez

Centro: Facultad de Filosofía

Departamento: Filosofía Teórica

1. OBJETIVOS PROPUESTOS EN LA PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Durante el año 2014, el proyecto de innovación “El método socrático” (nº 51), coordinado por la profesora Carmen Segura Peraita, se propuso como primer objetivo definir y determinar –tomando como punto de partida los diálogos de Platón y el personaje de Sócrates, pero también teniendo en cuenta la bibliografía actual sobre el tema y las propuestas y prácticas docentes actuales que se inscriben bajo el rótulo de “socráticas”– los rasgos fundamentales de dicho método en tanto que recurso didáctico para el trabajo en el aula. A partir de esta definición, se llevó a cabo (1) una investigación teórica acerca de los beneficios pedagógicos de la aplicación del método socrático en el aula, las competencias fomentadas por esta aplicación y los resultados en el aprendizaje de los alumnos. Esta investigación desembocó en la elaboración de una guía para la práctica de la pregunta socrática en el aula; y (2) una aplicación práctica de dicho método, basada en los resultados de la investigación y en las pautas detalladas en la guía, en varias asignaturas del primer cuatrimestre del curso 2014/2015.

Los objetivos que se ha propuesto este segundo proyecto de innovación son: (1) estudiar el balance de los resultados del primer proyecto y extraer un conjunto de conclusiones que sirvan para diseñar la acción de este segundo proyecto; (2) revisar y ajustar la definición del método socrático y las pautas de la guía para la práctica de la pregunta socrática en el aula a la luz de las experiencias docentes del proyecto anterior; (3) volver a aplicar el método socrático en el aula teniendo en cuenta las dificultades encontradas en el curso anterior y llevando a cabo los ajustes y modificaciones exigidos por (1) y (2). Con las experiencias de dos años de investigación teórica y aplicación práctica del método socrático, el objetivo final de este segundo proyecto es (4) confeccionar y publicar un volumen colectivo sobre el método socrático para difundir los resultados teóricos y prácticos de estos dos proyectos.

2. OBJETIVOS ALCANZADOS

El proyecto ha cumplido con sus objetivos. Los detalles de su ejecución pueden consultarse en los apartados de Metodología y Actividades.

3. METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL PROYECTO

El proyecto ha seguido una metodología teórico-práctica: por una parte, los miembros del proyecto han continuado con la investigación teórica acerca del método socrático, reflejada en un conjunto de publicaciones; por otra parte, han aplicado el método socrático en al menos una asignatura del primer cuatrimestre del curso 2015/2016.

3.1) Parte teórica

A partir de las reflexiones y conclusiones alcanzadas en el proyecto de innovación docente anterior, y a partir de la “Guía de la pregunta socrática” elaborada por el profesor Juan José García Norro (disponible [aquí](#)), los miembros del proyecto han continuado explorando distintas líneas de investigación que cristalizarán, entre otros lugares, en un volumen colectivo, coordinado por la profesora Carmen Segura Peraita, y publicado en la editorial Escolar y Mayo –en particular, en una nueva colección dedicada a la didáctica de la filosofía–, sobre la investigación del método socrático con fines docentes. Este libro, además de incluir contribuciones de los miembros del proyecto de innovación, contará con textos de expertos y profesionales de reconocido prestigio internacional como Laura Candiottio, Kristof van Rossem o Dries Boele.

3.2) Parte práctica

Dada la heterogeneidad de las asignaturas, los niveles educativos y las disciplinas en las que los miembros del proyecto han aplicado el método socrático, cabría dividir la contribución de la parte práctica del proyecto en los siguientes apartados:

3.2.1) El método socrático en la formación de profesores de filosofía (véanse las aportaciones del profesor Juan José García Norro).

3.2.2) El método socrático en educación secundaria, bachillerato y universidad (véase la contribución del profesor Guillermo Villaverde López).

3.2.3) El método socrático en el grado en Filosofía y en inglés (véase el trabajo de la profesora Beatriz Bossi López).

3.2.4) El método socrático en el Máster de Estudios Avanzados en Filosofía (véase el programa diseñado y ejecutado por la profesora Carmen Segura Peraita).

3.2.5) El método socrático fuera de la Facultad de Filosofía: experiencias en otras Facultades (véanse las contribuciones de los profesores Guillermo Villaverde López y Emma Ingala Gómez).

Cada profesor ha elaborado una planificación docente (véanse los anexos) adaptada al contexto, los recursos, los contenidos y las características de su asignatura. Como se podrá comprobar, si bien las premisas de partida son las mismas, el modo de aplicar el método socrático varía según el número de alumnos, la disciplina y el nivel educativo.

Por último, la **evaluación** de los resultados de la aplicación del método socrático se ha llevado a cabo por diversas vías: autoevaluación del profesor, encuestas de los

estudiantes (programa *Docentia*), actividades en el aula y pruebas finales. Cabe destacar en este apartado el documento elaborado por el profesor Juan José García Norro: la rúbrica para evaluar los ejercicios del método socrático (ver anexos).

4. RECURSOS HUMANOS

Prof^a. Dr^a. Beatriz Bossi López

Prof. Dr. Juan José García Norro

Prof^a. Dr^a. Emma Andrea Ingala Gómez

Prof^a. Dr^a. Carmen Segura Peraita

Prof. Dr. Guillermo Villaverde López

5. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades desarrolladas por los miembros del proyecto se dividen en los siguientes apartados:

5.1) **Investigación y publicaciones:** además del volumen colectivo editado por la profesora Carmen Segura Peraita, cabe destacar la publicación de Beatriz Bossi “El *Fedro* de Platón: un ejercicio de buena retórica engañosa”, en *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, ISSN 0211-2337 ISSN-e 1988-2564, vol. 32, n. 2. 2015, pp. 345-369.

5.2) **Elaboración de materiales** didácticos, guías y recursos para el aula (ver anexos).

5.3) **Aplicación** del método socrático en el aula (ver anexos).

5.4) **Evaluación:** memoria de actividades, resultados y dificultades encontradas (ver anexos).

6. ANEXOS

6.1) Programa y memoria de las actividades realizadas en el Seminario de Historia de la Filosofía Antigua, grado en Filosofía, en español y en inglés. Prof^a. Beatriz Bossi López.

6.2) Materiales y presentación del método socrático para la asignatura “Formación complementaria de Filosofía en su historia: Filosofía, hombre y sociedad” del Máster de Formación del Profesorado. Prof. Juan José García Norro.

6.3) Rúbrica para evaluar el método socrático. Prof. Juan José García Norro.

6.4) Memoria y plan docente de la aplicación del método socrático en la asignatura “Fenomenología, hermenéutica y metafísica” del Máster de Estudios Avanzados de Filosofía. Prof^a. Carmen Segura Peraita.

6.5) Memoria de la aplicación del método socrático en enseñanza secundaria, bachillerato y universidad. Prof. Guillermo Villaverde López.

6.6) Estructura y diseño del plan docente de la asignatura “Historia del pensamiento y de las ideas estéticas I”, del grado en Historia del Arte, conforme a las directrices del método socrático. Prof^a. Emma Ingala Gómez.

6.1) Programa y memoria de las actividades realizadas en el Seminario de Historia de la Filosofía Antigua, grado en Filosofía, en español y en inglés. Prof^a. Beatriz Bossi López

MEMORIA PIMCD

Diciembre 2016

SEMINARIO DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA ANTIGUA**SEMINAR ON ANCIENT PHILOSOPHY****Prof. Beatriz Bossi****CURSO 2015-16****TEMA DEL SEMINARIO DE ESTE AÑO:****PLATÓN, *POLÍTICO*****1. PROGRAMA BILINGÜE DE LA ASIGNATURA**

Este seminario tiene por objeto el estudio del *Político* de Platón. Este brillante diálogo produce perplejidad. El encanto de su mito contrasta con la sofisticación y extraordinaria abstracción de las divisiones dialécticas del inicio y del final. Esta situación peculiar plantea la cuestión de cómo se relaciona la dimensión literaria y educativa del joven Sócrates con la dimensión argumentativa. Se trata de explorar la definición de un hombre excelente, el político sabio. Para ello se apela al arte de la medida. En el análisis del diálogo se tendrá en cuenta el contexto, la datación relativa, los personajes y especialmente, el mensaje de Platón para los políticos contemporáneos.

This seminar aims at the close study of Plato's *Politicus*. This brilliant dialogue turns out to be really perplexing. The charm of the myth contrasts with the extraordinary sophistication and abstraction of the divisions that precede and follow it. This peculiar situation raises the question of how the literary educative aspects relate to the definition dimension of the dialogue. The goal of the dialogue is the exploration of the definition of the excellent man, the wise politician. The art of measuring is the key concept. We would like to decipher the meaning of the final definition. This rich dialogue can help us understand which is Plato's message to our politicians today. In the analysis of the dialogue we will take into account the context, the relative dating, and the relationships among the characters.

REQUISITOS

Conocimientos básicos de inglés para el Curso en español.

The students of this Course in English should be able to understand and express themselves in English. It is essential to present the teacher with a B 2 Certificate in English, a Cambridge First Certificate or analogous certificate of Advanced level. No translations to Spanish will be given or accepted in the oral expression.

OBJETIVOS

El objetivo fundamental de la asignatura es alcanzar una comprensión reflexiva y crítica del significado de cada uno de los pasajes del diálogo. Se analizarán las principales cuestiones que se plantean los personajes en su búsqueda, al tiempo que se intentará comprender los mensajes cifrados, las ironías y los sobreentendidos a fin de lograr que los alumnos sean capaces de distinguir los diferentes hilos argumentativos de la trama y desechar las vías sin salida. La lectura directa y pormenorizada de los textos nos

permitirá comprender cómo lo que se dice y lo que sucede en la acción son dos modos correlacionados de expresar un mismo mensaje.

The main objective of the course is to achieve a reflective and critical understanding of the meaning of each of the passages of dialogue in depth, in order to get a complete interpretation of the dialogue as a whole. The issues raised by the characters will be analyzed in connection to their role in the city, while we will try to understand the encrypted messages, irony and innuendo in order to ensure that the students are able to distinguish the different argumentative threads and dismiss dead ends. The direct and thorough reading of the text allows us to understand how what is said and what happens in the action are two correlated modes of expressing the same message.

COMPETENCIAS GENERALES

Comprender adecuadamente un diálogo platónico, i.e. adquirir la habilidad de detectar los matices significativos, juegos de roles, ironías, mensajes cifrados, que una lectura entre líneas permite develar, bajo la aparente uniformidad del discurso, atendiendo siquiera indirectamente a las emociones sumergidas que provocan las preguntas del Extranjero de Elea. Manejar las destrezas básicas para la realización de comentarios de textos en el ámbito académico, en los que se pongan de manifiesto los diferentes marcos interpretativos que admiten los textos; poner en práctica herramientas para la lectura de obras filosóficas; comunicar oralmente y por escrito las conclusiones del análisis, utilizando el vocabulario platónico preciso; desarrollar habilidades para trabajar en equipo.

In order to understand a Platonic dialogue one should acquire the ability to detect significant nuances, role plays, ironies, encrypted messages, and reading between the lines in order to reveal, beneath the apparent uniformity of speech, the submerged points. Handling the basic skills for interpreting academic texts, in order to reveal the different frameworks that support the text, it is vital to implement the tools for reading philosophical works. It is essential to communicate orally and in writing the findings of the analysis, aiming at exploring the Platonic vocabulary while the students develop teamwork skills.

TRANSVERSALES

Potenciar la capacidad de trabajo individual y grupal; fomentar la búsqueda de solución a los problemas filosóficos de manera analítica, reflexiva y crítica; poner en práctica la capacidad de análisis y de síntesis; adquirir capacidad de organización y planificación; fomentar la comunicación oral y escrita.

To empower individual and group work as well as encouraging the search for alternative solutions to the philosophical problems in a critical manner; to implement the ability to analyze and synthesize; to acquire organizational skills and planning; to promote oral and written communication.

ESPECÍFICAS

Conocer el contenido de las obras filosóficas. Familiarizarse con el vocabulario técnico y conceptual del diálogo y con los planteamientos teóricos generales del autor en otras obras.

Habilidad para la síntesis, el análisis y la construcción de argumentos correctos. Capacidad de examinar problemas.

To get to know the content of philosophical works. To get familiar with the technical and conceptual vocabulary of the dialogue as well as with the general theoretical approaches in other works of the author.

To conquer the ability to build synthesis, analysis and the construction of correct arguments. To get the ability to examine problems.

CONTENIDOS

1. La escena inicial. Relación del político con el sofista.
2. La importancia de los nombres.
3. Clases y Partes.
4. Las primeras divisiones del diálogo: griegos y bárbaros.
5. ¿Fracaso del método? Los falsos políticos.
6. El Mito: Zeus versus Kronos: autonomía versus autoridad.
7. Necesidad de un método para separar al verdadero político de sus imitadores: el modelo del tejedor.
8. La medida como hipótesis necesaria de toda producción. El arte de la medida en las matemáticas y en la postulación del bien en las acciones que el político debe conocer. ¿Crítica a los pitagóricos?
9. Se revela la estrategia: la dialéctica es el conocimiento del verdadero político que lo distingue de los sofistas arrogantes: leones, centauros y sátiros.
10. Crítica de las formas de gobierno convencionales. Los criterios para clasificar las constituciones políticas: el número de gobernantes, su nivel económico y el respeto a la ley (escrita u oral) y a las costumbres ancestrales. El verdadero fin de la política.
11. La debilidad de la ley y la ignorancia de la masa.
12. La segunda navegación: la fortaleza de la ley frente a la masa o el individuo. La imitación de lo verdadero en la época presente. La forma de gobierno menos difícil y más tolerable. El valor relativo de la democracia.
13. Separar al político de sus contrarios: los ignorantes sofistas.
14. Separar al político de sus imitadores y semejantes: generales, jueces y retóricos.
15. Definición de la política como conocimiento o arte de combinar.
16. Los 'demasiado' valientes o 'demasiado' moderados por naturaleza. Cómo conseguir el tejido político ideal.

We will focus on the following issues:

1. Setting the scene and the characters. The Statesman and the Sophist.
2. On the importance of names.
3. Classes and Parts.
4. The first divisions: Greeks and Barbarians.
5. Failure of the method? The false politicians.
6. The myth: Zeus versus Kronos: autonomy versus authority.
7. Separating the Statesman from his imitators: the weaving model..
8. Measure and production. The art of measuring in mathematics and in actions. Are the Pythagoreans criticised?
9. The strategy is revealed. Dialectics as the mark to distinguish the Statesman from lions, centaurs and satyrs.
10. The conventional forms of government. Criteria to classify the constitutions: number of the members of government, financial level, respect towards laws and customary traditions. The end of Politics.
11. The weakness of the law and the ignorance of the mass.
12. The second sailing: the need of respecting the law. Imitating the true system. Democracy and its relative value.
13. Separating the Statesman from the ignorant arrogant sophists.
14. Separating the Statesman from his similar imitators: generals, judges and orators.

15. Politics as the art of combination.
16. How to get the ideal political tissue.

ACTIVIDADES

Las clases son teórico-prácticas. Se sigue el método de lectura detallada del diálogo, con preguntas pertinentes a cada paso, según el procedimiento socrático inductivo, a fin de lograr el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, conforme con los objetivos marcados por el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente UCM 2015 (titulado: 'El método socrático II').

En cada clase se propone una pregunta a partir de la problemática presentada, sea de interpretación de un pasaje del diálogo, sea de reflexión filosófica personal con relación a los problemas contemporáneos. Los alumnos elaboran sus respuestas por escrito para la clase siguiente, como hipótesis explicativas provisionales para ser debatidas en la puesta en común. Se analizan las alternativas en relación con la evidencia de los textos o marcos políticos más generales y contemporáneos, y se estimula a los alumnos para que ejerzan su propio juicio crítico al respecto, en un clima de cooperación y entusiasmo.

The classes are both theoretical and practical. The method consists in a detailed reading of the dialogue followed by relevant questions at every step, imitating the Socratic induction in order to achieve the development of critical and creative thinking, in accordance to the objectives set by the Project for Teaching Innovation and Quality Improvement UCM 2015 (entitled 'The Socratic Method II').

In each class a question is raised by the teacher and the students have to build an explanatory hypothesis for the next class, which is to be shared in a forum reflection. Alternatives are analyzed in relation to the evidence of the texts and students are encouraged to exercise their own critical judgment to conduct a reasoned rebuttal of weaker proposals and a defense of the strengths of the responses, in a spirit of cooperation and enthusiasm.

PRESENTACIONES

Breves de 20 minutos según los temas del diálogo y el interés de los alumnos por una cuestión particular, sobre la base de la lectura de un artículo o capítulo de libro afín al diálogo.

Brief 20 minute presentations that follow the themes of the dialogue and according to the interests of the students in a particular issue. They are based on the reading of an article or book chapter related to the dialogue written by a scholar.

OTRAS ACTIVIDADES

Los alumnos de ambos grupos podrán participar del /
Students from both groups will be able to participate in the

II International Plato Spring Seminar on the Politicus (Facultad de Filosofía, 25 - 26 April 2016)

y aquellos cuyos trabajos sean de excelente calidad podrán ser brevemente presentados en el curso del Seminario o Taller.

and those whose papers were excellent will be invited to make a short presentation in front of the international scholars.

EVALUACIÓN

1. Ejercicios prácticos permanentes de comprensión e interpretación: los alumnos escriben sus respuestas tentativas a partir de los problemas que plantea la interpretación de los textos para la clase siguiente. Se trata de un seminario activo de pensamiento por lo que la asistencia es esencial para el progreso. Se exige un 75% de asistencia a las clases.
2. Presentación oral de un artículo o capítulo de libro sobre algún tema del diálogo. (30%).
3. Breve trabajo escrito sobre algún aspecto significativo de los contenidos de las lecturas. Contabiliza un 70% de la nota global de la asignatura y supone la investigación de algún tema, a la luz de la lectura de artículos y libros referidos a la cuestión. Se valorará la originalidad y la estructuración del trabajo en la presentación del problema, el estado de la cuestión y atisbos de solución.

1. Permanent Practical exercises in comprehension and interpretation: students write their tentative answers to the problems of interpretation of the text for the next class. It is an active seminar so attendance is essential for progress. 75% class attendance is required.
2. Oral presentation of an article or book chapter on a topic of the dialogue (30%).
3. Brief written work on some significant aspect of the content of the readings. Accounts for 70% of the overall grade for the course and involves the investigation of a topic in the light of reading articles and books related to the issue. Originality and structuring of the paper will be graded positively, as well as the presentation of a brief status quaestionis and glimpses of a solution to the problem raised.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

En clase se usará la traducción de M. I. Santa Cruz, Platón, Diálogos: El Político, Madrid, Gredos.

We are going to use Rowe's edition in class:

Plato, Statesman, Introduction, Translation and Commentary by C.J. Rowe, Oxford, Aris and Phillips Classical Texts, Oxbow Books, 2005(=2014).

Platone, Politico, M. Migliori (Introduzione, Traduzione e apparati) Milano, Bompiani Testi a Fronte, 2001 (=2015)

Plato, Statesman, Translated with Commentary by S. Bernadette, Chicago, at the University Press, 1986.

Plato's Statesman, J.B. Skemp : A Translation with Introductory Essays and Footnotes, London, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1992.

Plato: The Sophist and The Statesman, A.E. Taylor: Translation and Introduction, London, Klibanski and Anscombe, Thomas Nelson and Sons. Ltd., 1961.

El Murr, D., "Hesiod, Plato and the Golden Age: Hesiodic Motifs in the Myth of the Politicus" in J. Haubold and G. Boys-Stones (eds.) Plato and Hesiod, Oxford, at the University Press, 2010, p. 276-297.

Savoir et gouverner. Essai sur la science politique platonicienne, Paris, Vrin, 2014.

Gill, M.L., "Method and Metaphysics in Plato's Sophist and Statesman", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2015 edition), Edward N. Zalta (ed.), URL= <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/plato-sophstate/>

Gill, M.L., Philosophos. Plato's Missing Dialogue, Oxford, at the University Press, 2012.

Joly, H., La Question des étrangers, Paris, Vrin, 1992.

Lane, M., Method and Politics in Plato's Statesman, Cambridge, at the University Press, 1998 (=2007).

C.J. Rowe (ed.) *Reading the Statesman*, Proceedings of the Third Symposium Platonicum, Sankt Augustin, Academia Verlag, 1995.

P. Nicholson and C. J. Rowe (eds.) *Plato's Statesman*, Selected Papers from the Third Symposium Platonicum, Polis, Newsletter of the Society for the Study of Greek Political Thought, 12, 1993.

NÚMERO DE ALUMNOS:

Generalmente los grupos del Seminario, que se ofrece en español y en inglés, están formado por un número reducido de estudiantes, comparado con los grupos de primer curso. Este año he tenido 29 alumnos en el grupo de español (comparado a los 60 de primero) y 16 alumnos en inglés de los cuales 12 son Erasmus. Esto es importante porque al proceder de países diversos (Holanda, Bulgaria, Italia, Turquía, Bélgica) responden a culturas diferentes con planes de estudios e intereses diferentes. La diversidad en su modo de encarar las preguntas en clase resulta verdaderamente enriquecedora para el conjunto.

2. ENFOQUE:

EL SEMINARIO DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA ANTIGUA COMO ESPACIO DE DESAFÍO Y DE INTERROGANTES

La filosofía no es un mero contenido a aprender intelectualmente, sino más bien un deseo vital parcialmente posible: la sabiduría es inalcanzable, está fuera de nuestra posibilidad de poseerla, es 'resbaladiza como la belleza'. El vértigo de ir de caza (aunque la presa se nos escape parcialmente) es siempre un goce: es el instante del feliz flujo intelectual en el cual tenemos la impresión de superar la condición de la duración y la espacialidad, de levantar vuelo, de atisbar otros secretos. Además, la negatividad misma del viaje alimenta la búsqueda sin cesar. El ocultamiento se revela entonces como un bien.

Hacer filosofía antigua es un desafío porque es preciso adentrarse cautelosamente en una lengua antigua y en un modo de hablar rotundo, directo, orientado a las cosas, como puntas de flechas. Las palabras son inagotables fuentes de significación, como paquetes que envuelven un legado único y perdido, con diferentes capas de sedimentación, las primeras coloquiales, las últimas, 'técnicas'. El lenguaje es por naturaleza equívoco, "vive de lo que, por sabido, se calla". Esta situación se intensifica con relación al griego clásico. Usamos sus derivados en nuestras lenguas romances como mercaderes que intercambian pociones raquílicas, aguadas, empobrecidas por el olvido. Quien se anima a interrogarlas sale recompensado, no sólo porque se pone en posición de comprender el pensar griego sino también porque se apropia de su lengua y, con ello, también en cierto modo, de su cultura y de sí mismo. Se tiene la experiencia de adueñarse de campos enteros de significación encerrados en una sola palabra,

como un microchip que contiene un universo. Campos que siempre podemos ahondar, que se resisten al agotamiento, que hunden sus raíces en otros campos, que generosos y pródigos, ofrecen innumerables lecturas e interpretaciones. Entonces nuestros vocablos romances se cargan de significación y cobran vida al conectarse con la matriz que les diera origen, al tiempo que se comprende el aspecto negativo de toda traducción como el intento de recoger un río en una gota. Pero otra vez la negatividad resulta motriz y enriquecedora. Porque el entretejido de los campos semánticos griegos evidencia la unidad originaria del *lógos*, en el ser, el pensar y el decir.

Además, la filosofía antigua resulta un desafío en cuanto pensamiento crítico del todo, en un momento privilegiado e inaugural, develador de sentido. En nuestra situación podemos estar inmersos en el pensamiento calculador de medios, sin advertir que perdemos de vista los fines. Acostumbrados a aplicar categorías manipuladoras incluso de nuestra vida psíquica, nos urge la tarea de intentar el retorno a la reflexión del sentido de la vida, de una manera nueva, a la luz de los modelos inspirados en la filosofía griega. Un retorno que es siempre, *nuestro retorno desde la hora presente*, y como tal, no deja de implicar nuestro extrañamiento ante la novedad del viaje. Si estamos afanados en sacar provecho al mundo, es probable que el mundo se deje penetrar y nos colme de provecho. Pero nunca de sentido. Porque el sentido no puede derivar de la confrontación “hombre versus mundo” sino de la integración del hombre en el mundo, de la ‘admirada’ interrogación intersubjetiva. Los filósofos antiguos hacen nacer los campos del saber, en intentos argumentativos o dialogados, buscando la comprensión, y la transformación de la vida, de manera crítica, más allá de lo convencional y lo dogmático.

El objetivo central del proyecto docente a través del desarrollo de la asignatura no es otro que provocar el pensamiento crítico. La historia del pensamiento en la antigüedad que se ofrece en el primer curso, junto a un número de asignaturas completamente ajenas a la filosofía o a la antigüedad, es el marco en el que se sitúa este Seminario de Segundo Ciclo. Pero aquellas nociones preliminares ofrecidas en sólo tres meses de curso apenas pueden ser asimiladas. El Seminario optativo de segundo ciclo pretende ser un espacio de reflexión detallada, de cocción a fuego lento, en el que se intenta no ya tanto transmitir unos contenidos determinados como pensar en la forma en que esos contenidos apenas sugeridos o indicados, pueden ser desentrañados e interpretados

por los participantes, a partir de una serie de interrogantes que los alumnos deben intentar responder por escrito para cada clase.

Se intenta encontrar la sombra fresca y oportuna para sentarse a descansar de los condicionamientos y urgencias de la hora presente, para tomar distancia de lo que hemos aceptado como verdades en nuestro pensar cotidiano, y pensar la propia vida y, desde ella, todo lo demás que le es pertinente, con sus identificaciones y sus diferenciaciones. Los diálogos de Platón son el marco ideal para ponerse en marcha de otro modo, para construir nuevos escenarios, y para recuperarse del cansancio de las respuestas que llegan antes que las preguntas. Porque en ellos se puede experimentar la hiriente punzada del deseo de saber, ya que no dan soluciones definitivas sino caminos sinuosos que a menudo acaban en aparentes aporías, que obligan al lector a desandar el camino a la búsqueda de las pistas que va dejando Platón deliberadamente, a la vera de nuestros pasos.

Se trata de lograr que los alumnos sean capaces de:

1. Tomar consciencia de la paradójica condición de distancia temporal e intimidad problemática en que nos situamos respecto de un diálogo de Platón, y de la consiguiente necesidad de desarrollar una actitud a la vez precabida pero no por ello menos entusiasta respecto de su legado;
2. Relacionar el pensamiento de Platón con la época y circunstancias particulares de aquel momento;
3. Interpretar textos y elaborar juicios críticos a partir de las preguntas cotidianas planteadas por el profesor ante pasajes claves para la comprensión del sentido del texto;
4. Explorar y descubrir cuáles son las preguntas y los problemas que Platón intentó poner de manifiesto a la luz de la crítica contemporánea mediante la presentación de una breve exposición oral sobre alguna de las cuestiones que el diálogo manifiesta;
5. Elaborar un breve ensayo escrito a partir de los materiales analizados y elaborados en común que responda a un problema o pregunta personal;
6. Cuestionar a los filósofos antiguos, a la luz de la propia problemática.

Insistimos en que el camino al pensar no puede ser otro que el del interrogante. Pensar es buscar, si no hay nada que buscar no hay nada que pensar. Por eso es preciso, una vez analizados los pasajes del diálogo, articularlos en preguntas. Entendemos como

diálogo fundamental el del pensar consigo mismo. Lo que es preciso es, tras la presentación de las cuestiones, lanzar preguntas. Y ofrecer alternativas hipotéticas. Y esperar. Sugerir respuestas tentativas, bajar escalones si es preciso, pero estimular la reflexión hasta que podamos asegurarnos de que estamos en un nivel de comunicación posible. Por eso creo que cada clase debe tener un conjunto de preguntas esenciales que constituyan el eje sobre el que ha de girar el desarrollo de la misma. Preguntas que se relacionen lo más cerca posible con las probables preguntas a las que Platón intentaba responder. Preguntas que nos pongan en sus situaciones para comprender sus respuestas, y preguntas que nos traigan nuevamente a nuestras situaciones para considerar su valor desde el presente.

En la lectura, análisis y comentario del texto elegido se intentará tener presentes algunos de los siguientes aspectos, en la medida en que sean pertinentes:

1. El contexto histórico de la obra;
2. El lugar que la obra tiene en el pensamiento del autor;
3. El vocabulario utilizado: uso de palabras clave;
4. El adversario oculto (real o imaginado) contra el cual escribe el autor;
5. La más clara y precisa comprensión posible del mensaje que el autor desea transmitir;
6. Las alternativas significativas para el lector contemporáneo.

3. EL MÉTODO ANTIGUO Y LA SITUACIÓN EN CLASE

En el método socrático antiguo, el protagonista del proceso es, sin duda, el que está dando a luz. He aquí una temprana formulación de la doctrina de la educación centrada en el alumno. Las preguntas del Extranjero de Elea en el *Político* dependen de las respuestas que va recibiendo del otro, como en la clase contemporánea, pero no podemos olvidar que esas respuestas no son azarosas ni arbitrarias, sino que responden al fino arte literario de Platón que las hace encajar perfectamente para dar lugar a nuevas preguntas deliberadamente inducidas. En la clase real no hay un encaje perfecto entre las preguntas y las respuestas de forma predeterminada, por lo que el desarrollo debe ser de algún modo 'reconducido' por el profesor.

Platón enmascara lo propio como ajeno. En los diálogos en los que Sócrates conduce el interrogatorio, prefiere desempeñar el papel del que no sabe, diciendo que su 'sabiduría es simple, o incluso ilusoria como un sueño' (*Banquete*, 175 e), o algo que ha oído de otros más sabios o más antiguos, como el aprendizaje sobre la naturaleza de Eros, que recibió de Diotima, o lo que escuchó de un cierto Prometeo que concibió el

método dialéctico (*Fedro*) o de un itálico que sostenía doctrinas órfico-pitagóricas (*Gorgias*, *Fedón*), de los enemigos de Filebo, a los que habría que estar agradecido (*Filebo*), o lo que dicen ‘los amigos de las Formas’ (*Sofista*) como si estas fuentes fuesen externas, ajenas a él. Esta actitud le permite introducir sus propias tesis enmascaradas con otras y actuar desde una posición ajena al poder, y esto es evidente, especialmente en los diálogos de madurez y muy explícitamente en el *Fedro*. En cambio, en la clase real el profesor sabe la respuesta o las posibles respuestas que interpretan la pregunta. Sin embargo, la imitación del método estriba en su capacidad para indagar las respuestas que se le ofrecen valorando los aportes y desviaciones como fuentes de pensamiento. El profesor tiene que estar preparado para lo inesperado, y para abrir sus propias respuestas a los desafíos que plantean los alumnos.

Al igual que las parteras, Sócrates puede aliviar los dolores del parto y ayudar a parir lo verdadero o hacer abortar lo falso:

‘Lo más grande que hay en mi arte es que es capaz de poner a prueba, por cualquier medio, si la mente del joven engendra algo imaginario y falso o algo fecundo y verdadero’ (*Teeteto* 150 b 9-c 3).

De hecho en el *Menón* (80 d y 86 c) el esclavo da respuestas erróneas. Algo semejante ocurre en *Fedón* (72 e-77 a). Sócrates se jacta de que los que tienen trato con él, incluso los que parecen muy ignorantes al principio, *en cuanto avanza la relación*, hacen grandes progresos, si el dios se lo concede, pero –insiste– no aprenden nunca nada de él, sino que:

‘son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos. No obstante los responsables del parto somos el dios y también yo’ (*Teeteto* 150 d 7-e 1).

Sócrates se hace co-responsable del proceso junto con la divinidad y además da a *entender* que el proceso de aprendizaje supone una relación personal y prolongada. En un curso que dura solamente tres meses la relación entre docente y alumnos no es prolongada. Sin embargo, si los alumnos perciben una actitud abierta y positiva del docente, sí puede ser personal en poco tiempo. Los que participan en clase más asiduamente son fácilmente identificados y los que participan en las actividades adicionales del tiempo libre llegan a establecer una relación personal con el docente construida en el respeto y en la valoración del progreso que desarrollan en el ámbito artístico.

En el *Político* hallamos larguísimos desarrollos del método de la división que no conducen al conocimiento sino a una calle sin salida, al fracaso o a la contradicción. Platón está convencido de que este procedimiento permite al Joven Sócrates realizar la experiencia del vacío en propia persona y esto es esencial para que pueda apropiarse

de su proceso de aprendizaje. La lección es clara para el profesor de filosofía. Tendemos a eliminar los tiempos muertos, a apresurarnos a dar respuestas que aclaren los errores. Sin embargo, la cocina lenta de este diálogo exige respetar el tiempo de búsqueda y dejar que el joven interlocutor se extravíe y regrese a su punto de partida, se haga cargo del error y emprenda una nueva búsqueda.

Al comenzar a interrogar a Teeteto en el diálogo homónimo, Sócrates le advierte que no se irrite con él como una madre primeriza si deja a un lado algo de lo que él responda, considerándolo imaginario y desprovisto de verdad. Sócrates se queja de que algunos han llegado a morderlo llenos de agresividad, ignorantes de su buena intención para con ellos e incapaces de comprender que no se le permite ser indulgente con lo falso ni oscurecer lo verdadero (151 c-d).

En varias ocasiones, Sócrates estimula a Teeteto a ser valiente y a continuar: 'si dios quiere y te portas como un hombre, serás capaz de hacerlo' (151 d 5-6). Sócrates dice que ha de proferir encantamientos para aliviar a Teeteto de los dolores del parto y hacer que el joven saboree todas las perspectivas de los sabios hasta que consiga sacar a luz su propia doctrina, al tiempo que lo estimula a tener confianza y a contestar animosa y valientemente a sus preguntas (157 c-d). El diálogo termina en la misma clave. Sócrates explica a Teeteto que, si después de la investigación que llevaron a cabo: 'intentara concebir y llegara a conseguirlo, sus frutos serían mejores gracias al examen que acabamos de hacer, y si quedaras estéril, serás menos pesado y más tratable para tus amigos, pues tendrás la sensatez de no creer que sabes lo que ignoras. Esto, efectivamente, y nada más es lo único que mi arte puede lograr' (210 c 1-5).

Esta 'ligereza' sí es posible de lograr en clase. Cuando los alumnos perciben que el docente también está aprendiendo y que se esfuerza apasionadamente por inducirlos a valorar el diálogo y la investigación, la inducción empieza a dar sus frutos. Cuando se produce un silencio, la mayoría está atenta a la pregunta. La pregunta se apropia de ellos, se convierte en una pregunta que ellos se hacen a sí mismos. Algunos adelantan respuestas, siquiera parciales. Como en todas las actividades humanas, hay alumnos que preparan las clases y participan activamente y otros que no lo hacen. Sin embargo, he podido comprobar que cada año los alumnos se muestran más cercanos al docente y más activos en las preguntas y en las respuestas que formulan.

El docente tiene que intentar plantear las preguntas y tomarse un tiempo para inducir las respuestas en lugar de simplemente responderlas a toda prisa para adelantar materia. Esto significa que en algunos casos hay que empezar por preguntar algunas cuestiones preliminares casi evidentes para que se animen a contestar o a aventurar respuestas en los problemas de interpretación de los textos.

Pero es un hecho que se implican mayoritariamente en el desarrollo de la clase en la medida en que encuentran la pregunta interesante y en la medida en que los compañeros que participan reciben un estímulo por parte del docente. Uno de los 'mecanismos' más fructíferos es situar a los alumnos en el momento anterior a la elaboración de una doctrina. Esta pregunta es esencial porque los pone en la misma situación del pensador y los enfrenta con la cuestión de cuáles eran los problemas que el filósofo esperaba resolver con su doctrina. Sólo cuando uno se pone en esa situación, frente a un problema determinado, se empieza a comprender el significado de las respuestas que ofreció el filósofo estudiado.

En conclusión, el pensar surge ante la contradicción, ante el enigma, ante el problema. Solamente se puede valorar adecuadamente la respuesta cuando se comprende qué pregunta intenta solventar o esclarecer.

4. COMPARACIÓN DE LA MEJORA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE CON LA INCORPORACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LA PREGUNTA SOCRÁTICA.

Cuando esto sucede dejan de tomar apuntes indiscriminadamente y miran hacia sí mismos, hacia los recursos con que cuentan para intentar dar respuesta a sus propios interrogantes. Esta dinámica centrada en el proceso de aprendizaje les permite 'filosofar' ellos mismos, darse cuenta de que están haciendo aquello para lo que han elegido esta carrera. Por otra parte, les permite relativizar el valor del tomar nota indiscriminadamente y de 'volcar' los contenidos memorizados en los trabajos escritos. Aprenden a valorar sus propios juicios y a comprender que sus errores son parte del proceso. La experimentación del 'pensar por sí mismos' les resulta una vivencia gratificante que los induce a preferir este tipo de clase, dinámica y paradójicamente más lenta, y a liberarse a sí mismos de la pereza intelectual y de la inercia. Comprenden que no están simplemente cumpliendo requisitos externos y formales sino que están realizando su propio parto intelectual, su propia experiencia creadora, al tiempo que se revelan ante sí mismos como gestores inteligentes capaces de ir en busca de sus propias respuestas y aportes al bien común de la clase.

Entre los errores más comunes podemos mencionar el no tomarse el tiempo necesario para producir la experiencia de la búsqueda, no retener las respuestas, sentirse presionado por 'avanzar materia', no reformular la pregunta de nuevos modos, no retroceder a preguntas más sencillas que sean respondidas más fácilmente a fin de

estimular la confianza en la capacidad de los alumnos de establecer relaciones entre los contenidos que se tratan y ofrecer respuestas válidas.

Sólo el silencio, el vacío, es el contexto adecuado para que el pensar levante vuelo. Pero una vez que aprenden a interrogarse a sí mismos aprenden a interrogar los textos de los filósofos, a dialogar con ellos desde la base, a no tomar la letra impresa como indiscutible y a sentir el placer (y el dolor) de la búsqueda. Los trabajos escritos reflejan este proceso en la medida en que deben ser auténticos ensayos personales que siguen la siguiente estructura (reflejo de las clases):

1. Selección de un problema (se elige un asunto concreto que ha resultado del diálogo directo entre Platón y el alumno, a partir del análisis del texto)
2. Hipótesis de respuesta
3. Estado de la cuestión (consulta de 3 o 4 fuentes bibliográficas)
4. Evidencia que soporta la hipótesis
5. Conclusión
6. Bibliografía

Cada año he podido comprobar que la libertad de elegir el problema da sus frutos. Porque sólo si el trabajo es libre y personal, florece la delicada primicia del pensar. Este curso la corrección de trabajos ha sido muy satisfactoria, y dos de ellos han sido seleccionados para ser presentados en el II Spring Seminar on Plato's Politics (Facultad de Filosofía, UCM, April 25-26, 2016).

6.2) Materiales y presentación del método socrático para la asignatura “Formación complementaria de Filosofía en su historia: Filosofía, hombre y sociedad” del Máster de Formación del Profesorado. Prof. Juan José García Norro.



TEMA 1. FILOSOFÍA, CIENCIA Y OTROS MODELOS DE SABER

Página motivadora



(QUINO, *Mafalda*, 5. Barcelona, Lumen, 1978.)

«Un oyente de Platón, Heráclides de Ponto, varón sobremanera docto, escribe que habiendo ido Pitágoras a Fleunta, habló sabia y copiosamente con León, príncipe de los Flisios; y que éste, admirado de tanto ingenio y elocuencia, le preguntó cuál era el arte que profesaba. A lo cual respondió Pitágoras que él no sabía ningún arte, sino que era filósofo. Extrañando León la novedad del nombre, preguntó qué eran los filósofos y en qué se diferenciaban de los demás hombres. Y Pitágoras respondió que él veía una semejanza entre la vida de los hombres y la magna junta que se reúne con gran aparato para celebrar los juegos públicos de toda Grecia; pues allí unos acudían para ganar la gloria y la notabilidad con la destreza corporal; otros iban llevados por la ganancia y el lucro de sus compras y ventas, pero que también había un linaje de hombres, que era por cierto el más libre y eminente, que no buscaba aplauso ni ganancia, sino que venía para ver y contemplar atentamente lo que se ejecuta y la manera de llevarlo a cabo; y que así nosotros venimos de otra vida y naturaleza a esta vida como se sale de una ciudad para ir a la celebración de una feria; unos



hombres andan en pos de la gloria, otros, del dinero, y son pocos los que se dedican al estudio de la naturaleza de las cosas pensando que lo demás es nada. Estos se llaman a sí mismos "aficionados a la sabiduría", pues esto quiere decir filósofos. En la celebración de los juegos lo más noble e independiente era contemplar, y no adquirir nada para sí. Del mismo modo, en la vida, la contemplación y el conocimiento de las cosas saca ventaja a todas las aficiones». (Cicerón, *Disputaciones Tusculanas*, lib. V, 3, 8-9)

“Se moquer de la philosophie, c’est vraiment philosopher” (Blaise Pascal).

Índice:

1.1. La actitud filosófica

- 1.1.1. Todos hacemos filosofía
- 1.1.2. Filosofía implícita y filosofía explícita
- 1.1.3. Las fuentes de la filosofía implícita
- 1.1.4. El encuentro con Sócrates
- 1.1.5. Opinión y saber genuino

1.2. El saber filosófico

- 1.2.1. La filosofía y las ciencias
- 1.2.2. La filosofía como saber riguroso
- ...



1.1. La actitud filosófica

1.1.1. Todos hacemos filosofía

Todo el mundo ha oído hablar de la filosofía, pero muy pocos pueden explicar en qué consiste. Y, sin embargo, debes creernos, la filosofía no es algo que esté muy lejos de ti. Tampoco tiene que ser necesariamente abstracta, ni resultar especialmente difícil. Eso sí, como pronto verás, los filósofos siempre se han tomado muy en serio lo que hacen.

A los filósofos les encanta preguntar, y discutir las respuestas que reciben sus preguntas. Comencemos, pues.

- 1) Todos los seres humanos, de hecho, todos los seres vivos, experimentamos deseos. ¿Por qué no haces una lista de tus deseos? Para describirlos tendrá que utilizar, no hay otro modo, el objeto que puede saciar el deseo. No se trata de que hagas una lista de tus deseos de ahora mismo, sino de los deseos muy generales que experimentas habitualmente.
- 2) En la lista que acabas de escribir aparecen deseos muy variados. Vamos a clasificarlos. Para ello utilizaremos como criterio clasificatorio el carácter necesario o no de su satisfacción para mantenerse uno vivo.
- 3) Ahora nos fijamos en los deseos no necesarios (su insatisfacción permanente no conduce a la muerte) y los clasificamos de acuerdo con el criterio de si son universales (los experimentan todos los seres humanos) o no.

No podemos vivir sin darnos cuenta de lo que nos pasa. Ver una película es saber que se está viendo un film. Pero, en otro sentido, tampoco podemos vivir sin creer que entendemos, más o menos, *de qué va la vida*, de que comprendemos por qué hacemos lo que hacemos, para qué lo hacemos y por quién. No podemos vivir sin tener conciencia de que nos acercamos a un ideal de comportamiento, no del todo reflexionado, sin sentir que, salvo en algunas ocasiones, podríamos justificar nuestra forma de obrar, ante otros y ante nosotros mismos.

Ciertamente, el ser humano no tiene suficiente con los objetivos que persigue cualquier animal, por cercano que esté a nosotros en la escala zoológica.

- 1) Replica esta objeción: «“No podemos vivir sin darnos cuenta de lo que nos pasa”. Esta afirmación es falsa porque vivimos cuando dormimos sin soñar y vive quien se encuentra en un coma profundo».



- 2) Posiblemente en tu réplica hayas distinguido dos sentidos del verbo *vivir*. Señálalos. También hay dos sentidos de la expresión “saber lo que me pasa”. Intenta distinguirlos. Quizá ahora puedas distinguir tres sentidos del verbo *vivir*. Para estas distinciones, no siempre nos resulta útil el diccionario.
- 3) En tu opinión, ¿qué objetivos persigue el ser humano que resultan indiferentes a los grandes simios?
- 4) ¿Cabe vivir sin aspirar a la coherencia de uno consigo mismo? ¿Y sin perseguir la felicidad? ¿Sin buscar la honestidad?
- 5) Distingue entre vivir (en el sentido de sobrevivir) y vivir bien. ¿Nos conformaríamos solo con sobrevivir?
- 6) Otra objeción a la que debes dar réplica: «La coherencia, la felicidad, la honestidad están fuera del alcance del ser humano. Son utopías. Cuanto antes las olvidemos, mejor».
- 7) Quizá este verso de un poeta hispano te ayude a contestar la pregunta anterior: “Levanto mi copa por ese día que no llega nunca, y es lo que único que en verdad poseemos” Nicanor Parra. ¿Qué crees que quiere decir?
- 8) ¿Qué crees que quiere decir que la felicidad es lo *imposible necesario*?

1.1.2. Filosofía implícita y filosofía explícita

¿Vale cualquier idea general de la realidad que se tenga o no ocurre, más bien, que muchas cosas que pensamos resultan ser falsas e inconsistentes y que corremos el riesgo de que también suceda así con nuestra idea global del mundo y de la vida?

La filosofía no es otra cosa más que el intento inusitadamente obstinado de examinar la idea general de realidad y de la vida que cada uno tiene. Pronto, uno se da cuenta de que es bastante imprecisa y, a menudo contradictoria. En ese momento, caben dos posibilidades. La primera es encogerse de hombros y olvidarse uno de su propia ignorancia (puesta de manifiesto, entre otras cosas, en que no me puedo explicar a mí mismo qué es lo pienso ni justificar por qué actúo como lo hago) y marchar inmediatamente a cualquier ocupación que nos haga olvidar nuestra ignorancia. La segunda, consiste en prometerme a mí mismo que jamás olvidaré mi ignorancia acerca de la cuestión de qué va la vida y cuál ha de ser mi comportamiento en ella, y, por consiguiente, buscaré denodadamente respuestas a estas cuestiones y a otras que puedan surgir y me ayuden a contestarlas. Está búsqueda la haré en solitario y también en compañía y diálogo con otros.



Naturalmente está es la opción del filósofo. El primero, el que olvida inmediatamente la cuestión, vive con una filosofía implícita, en realidad una *pseudofilosofía*, jamás puesta en cuestión. De acuerdo con la tradición socrática, le podemos denominar *ignorante*. Esta denominación no se la ha ganado por carecer de buenas respuestas a las preguntas importantes, sino por olvidar la pregunta, como si ya la hubiera contestado. El segundo busca una filosofía explícita. No es sabio, no tiene siempre buenas respuestas, pero jamás olvida su ignorancia y trata esforzadamente en repararla. A este se la ha llamado *filósofo*, amante y, por tanto, buscador incansable, del saber. Por supuesto, nadie es por completo ignorante o perfecto filósofo. Ninguno de los dos tipos ideales de vida se encarna perfectamente en una existencia humana. Pero cada ser humano se acerca en mayor o menor medida a cada uno de esos extremos.

Si te inclinas por ser filósofo (esto nada tiene que ver con la elección de una carrera, ni de una profesión), comenzarás una aventura apasionante. Si, por el contrario, te inclinas por seguir siendo ignorante (no tomes a mal este apelativo) este libro te enseñará muchas cosas que te permitirán comprender mejor la literatura, la política, la historia, el arte, los periódicos y los seres humanos que te rodean. No perderás el tiempo estudiándolo, pero perderás lo mejor de él. Y es que un buen libro de filosofía, no enseña la filosofía de su autor ni un buen profesor de filosofía enseña su filosofía, sino que ambos enseñan al lector y al estudiante la filosofía del lector o del estudiante. Dicho de otra manera, aquí vas a aprender *tu* filosofía. Y enseguida te darás cuenta de que es muy deficiente (tampoco te enfades por esto) y comenzarás a reemplazarla por otra, que tampoco será la de tu profesor, sino que seguirá siendo la tuya, aunque ahora un poco mejorada. Esta es la enseñanza profunda de Sócrates y del método socrático.

1) El filósofo por antonomasia es Sócrates. De él sabemos sobre todo por los escritos de su principal discípulo, Platón. Sin embargo, puesto que Sócrates no escribió, se limitaba a ir de un lado a otro dialogando con muchas gentes diferentes, es difícil separar el pensamiento del Sócrates histórico del pensamiento de Platón. En cualquier caso, se sabe de cierto que fue condenado a muerte, que, pudiendo escapar al suplicio, prefirió quedarse por coherencia con su ideal de vida y que en el juicio



en el que fue condenado a la pena capital dijo: «Una vida sin examen no es digna de ser vivida». ¿A qué tipo de examen crees que se refería Sócrates? ¿Estimas que este examen es tan importante hasta el punto de que sin él la vida pierde sentido?

2) Explica que quiere decir la siguiente afirmación: «Un idiota que se sabe idiota no es realmente tan idiota».

3) ¿Qué te sugieren estos breves versos de un poeta español: «Que la vida iba en serio uno lo empieza a comprender más tarde -como todos los jóvenes, yo vine a llevarme la vida por delante» (Jaime Gil de Biedma).

1.1.3. Las fuentes de la filosofía implícita

Si no se puede vivir sin creer que se sabe de veras de qué va la vida, entonces todo ser humano posee una filosofía implícita. La denominamos implícita porque se ha llegado a ella sin reflexionar, sin buscarla a conciencia. ¿De dónde procede este saber, esta filosofía implícita? De la tradición, de la autoridad y, sobre todo, de la imitación. Cuando un niño o un adolescente pregunta por qué ha de hacer tal o cual cosa, y por qué ha de hacerla así y no de otra manera, a veces recibe como respuesta la afirmación de que así se ha hecho siempre. La tradición deja sentir su peso. En otras ocasiones, la respuesta que recibe es que los que saben han establecido que sea así. Ahora es la autoridad quien decide la respuesta. Sin embargo, con mayor frecuencia, la fuente del saber es la imitación. Hacemos las cosas que hacemos y pensamos lo que pensamos porque todo el mundo a nuestro alrededor lo hace. Los filósofos más que hablar de imitación como fuente del saber, hablan del dominio que el “se”, como pronombre que es marca de la impersonalidad, tiene sobre todos nosotros. «¿Por qué haces esto? ¿Por qué piensas así? Porque es lo que *se* hace y lo que *se* piensa». Como ves, se trata de la fuerza de la costumbre. El ignorante, el que se conforma con su filosofía implícita, se atiene a estas tres fuentes del conocimiento, que podemos denominar *lo consabido*. El filósofo, sin desdeñar estas fuentes por completo, pues a veces las estima mucho, busca una cuarta fuente a la que da más importancia: la evidencia. Volveremos a ella



enseguida. Pero antes, reparemos en que muchos están muy a gusto en lo consabido.

1.1.4. El encuentro con Sócrates

Aparte de la tradición, autoridad, la imitación, hay otra fuente del saber. Para comprender su naturaleza, distingamos entre *opinión* y *saber genuino*. La distinción es muy sencilla.

Cuando Sócrates conversaba con alguien, ocurría muchas veces que esta persona que, hasta su encuentro con Sócrates, creía saber muy bien el tema de la conversación, se daba cuenta, llevado por las preguntas de Sócrates, de que no tenía en absoluto las ideas tan claras como él pensaba. A algunos esta experiencia, les cambiaba la vida, pues a partir de ese momento buscaba aclararse a sí mismo acerca de estas cuestiones y les agradaba la compañía de Sócrates y la posibilidad de dialogar con él. Otros, en cambio, se enfurecían, su orgullo les cegaba para ver que Sócrates les brindaba una oportunidad de ser coherentes. Eutifrón, con el que Sócrates se encuentra en la sede del tribunal, es uno de aquellos ignorantes que dejan pasar la oportunidad. Así lo cuenta Platón:

«Sócrates.- Luego, o bien antes hemos llegado a un acuerdo equivocadamente, o bien, si ha sido acertadamente, ahora hacemos una proposición falsa.

Eutifrón.- Así parece.

Sóc.- Por tanto, tenemos que examinar otra vez desde el principio qué es lo pío, porque yo, en lo que de mí depende, no cederé hasta que lo sepa. No me desdeñes, sino aplica, de todos modos, tu mente a ello lo más posible y dime la verdad. En efecto, tú lo conoces mejor que ningún otro hombre y no se te debe dejar ir como a Proteo, hasta que lo digas. Porque si tú no conocieras claramente lo pío y lo impío, es imposible que nunca hubieras intentado a causa de un asalariado acusar de homicidio a tu viejo padre, sino que hubieras temido ante los dioses arriesgarte temerariamente, sino obrabas rectamente, y hubieras sentido vergüenza ante los hombres. Por ello, sé bien que tú crees saber con precisión lo que es pío y lo que no lo es. Así, pues, dímelo tú, querido Eutifrón, y no me ocultes lo que tú piensas que es.

Eut.- En otra ocasión. Ahora tengo prisa y es tiempo y de marcharme.

Sóc.- ¿Qué haces, amigo? Te alejas derribándome de la gran esperanza que tenía de que, tras aprender de ti lo que es pío y lo que no lo es, me libraría de la acusación de Meleto demostrándole que, instruido por Eutifrón, era ya experto en las cosas divinas y que ya nunca obraría a la ligera ni haría innovaciones respecto a ellas por ignorancia, y, además, que en adelante llevaría un vida mejor». (Platón, *Eutifrón*, 15 c 9 – 16 a 5; trad. J. Calonge, Ed. Gredos).



- 1) Un signo inequívoco de que no se dispone de ideas claras sobre algún tema es sostener sobre él afirmaciones contradictorias en momentos diferentes. ¿En qué lugar del texto se expresa este punto de vista?
- 2) ¿A qué viene la alusión a Proteo en el texto? ¿Conoces alguna palabra del español emparentada con el término griego *proteo*? ¿Hay alguna similitud en el sentido de la palabra griega y la española?
- 2) Cuando uno se da cuenta de que sobre un asunto de importancia mantiene pareceres opuestos, ¿qué curso de acción puede seguir? ¿Qué hace Eutifrón? ¿Qué hace Sócrates?
- 3) ¿Qué quiere decir en este contexto “lo pío”? Busca algún sinónimo.
- 4) Infórmate acerca de las razones de por qué Eutifrón ha acudido al tribunal y por qué lo ha hecho Sócrates.
- 5) Por fin una pregunta muy difícil. Entablad un debate acerca de la siguiente cuestión: En muchos regímenes totalitarios se fomentaba y se fomenta todavía que los hijos denuncien ante las autoridades las desviaciones ideológicas de los padres. En el Eutifrón no se plantea exactamente este problema, pero sí uno semejante. La cuestión para debatir es si se debe denunciar los delitos de los propios familiares antes los tribunales.
- 6) Para el debate anterior ayúdate de este texto de un escritor judío, hasta tal punto víctima de un estado totalitario, que perdió a su familia en un campo de exterminio de judío donde él mismo estuvo a punto de perder también la vida. «Hoy he estudiado en el Talmud el problema de los testigos, y no lo he entendido.
 - ¿Qué es lo que no has entendido?
 - El Talmud dice que un pariente próximo no puede servir de testigo de cargo ni de descargo. Pues bien, es lógico que no pueda servir de testigo de descargo; es lógico porque está naturalmente a favor del acusado o de la parte interesada. Pero ¿por qué no puede ser un pariente testigo de cargo?
 - Buena pregunta –dijo el Vidente–. ¿Cuál es la respuesta? ¿Has llegado a una respuesta?
 - La Torá dice, hablando de las obligaciones de los testigos, [...] dos hombres deben testificar. O sea que los testigos deben ser humanos. Pero un pariente próximo que es capaz de ser útil a la acusación no es humano» (Elie Wiesel, *Contra la melancolía*. Trad. García-Baró, Ed. Caparrós, 183-184).
- 7) Infórmate de si en el Derecho español una persona está obligada a declarar como testigo contra un familiar suyo. Busca, por ejemplo, el artículo 416 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal.

Nota marginal

El Talmud y la Torá

Nota marginal

«Pero, por efecto de este Marsias, que veis así, han sido ya muchas las veces que he atravesado por una crisis tal, que estimaba que me era insostenible vivir, llevando la vida que llevo. Y esto, Sócrates,



no dirás que no es verdad. Es más, ahora incluso, sé en mi fuero interno que, si quisiera prestarle oído, no podría contenerme, sino que me ocurriría lo mismo, pues me obliga a confesar que yo, a pesar de que es mucho lo que me falta, me descuido todavía de mí mismo. [...] A la fuerza, pues, como si me apartara de las sirenas, contengo mis oídos y me escapo huyendo, para que no me sorprenda la vejez allí, sentado a su lado» (Platón, *Banquete*, 215 e).

1.1.5. Opinión y saber genuino

Decíamos que lo consabido es lo que se sabe por autoridad, tradición o imitación. Ahora bien, es claro que estas no son, ni pueden serlo, las únicas fuentes del conocimiento humano. Al fin y al cabo, estos saberes que posteriormente se transmiten de estos modos, tuvieron que comenzar de otra manera. La tradición tuvo un inicio no tradicional y la costumbre se instauró antes de ser costumbre. Este otro modo de conocer es *comprobarlo por uno mismo*. Por tanto, no creerlo porque lo dice alguien al que se le atribuye autoridad, ni porque todo el mundo parezca creerlo ni porque es lo que siempre se ha creído, sino porque uno lo ha verificado. Pongamos un ejemplo. Los refranes condensan muchas veces lo consabido. Muchos refranes se refieren al tiempo atmosférico, tan importante en nuestra vida diaria, pero mucho más en una sociedad agraria como era la española hasta hace poco tiempo. Uno puede creer lo que afirma el refrán “cielo aborregado, a los tres días suelo mojado” por la autoridad de quien lo enuncia (un hombre de campo con experiencia o un meteorólogo), porque siempre lo oyó en su casa o porque todo el mundo parece darlo por válido. Pero, a estas razones se puede añadir el haberlo comprobado uno mismo varias veces.

Nota marginal



Ilustración de las nubes llamadas *altocúmulos* a las que parece referirse el refrán cielo aborregado, a los tres días suelo mojado

Por tanto, se pueden conocer cosas por comprobación propia. Parece que con esto se da un paso en el conocimiento. Y así es, pero ocurre asimismo que con mucha frecuencia que esta comprobación es fruto de una experiencia precipitada y mal adquirida. Por eso, quien se queda en el refrán, no puede contestar a una multitud de preguntas de mucho interés: ¿Cuántas veces ha observado el cielo aborregado y poco después la lluvia? ¿Qué es exactamente el cielo aborregado? ¿Qué tipo de nubes son? ¿Cómo evitar



confundirlas con otras? ¿Indica su aparición la lluvia en todos los casos? ¿Cuándo traen agua y cuándo, no? ¿Por qué producen la lluvia o, al menos, la anuncian?

Convengamos en llamar *opinión* a lo que se conoce por autoridad, tradición o imitación, y también a lo que se conoce mediante una comprobación muy insuficiente. Generalmente se llama opinión a una creencia de la que uno no está totalmente seguro. El conocimiento adquirido de las maneras antes mencionadas, incluida la experiencia no metódica, no pasa de ser más que opinión.

Afortunadamente no todos nuestros saberes son opiniones. Lo que se conoce mediante una comprobación metódica y precisa puede ser denominado *saber genuino*. Las ciencias y la filosofía aspiran a ser un saber genuino. De alguna manera muy vaga, la historia de cada individuo reproduce la historia de la humanidad. La humanidad comenzó con un saber que no superaba la opinión, hasta que surgió históricamente la filosofía, ya que en la antigüedad el nombre de filosofía designaba todo saber riguroso. Posteriormente, las distintas ciencias se fueron desgajando del tronco común de la filosofía. Cada individuo humano comienza con conocimientos que no sobrepasan el estado de la opinión. Algunas personas, como algunos pueblos antiguos, nunca superan esta etapa. Otras se esfuerzan en alcanzar un saber genuino.

- 1) Lo que uno sabe, generalmente se expresa mediante proposiciones. Pon ejemplos de proposiciones que para ti sean opiniones, es decir, que lo sepas porque te lo han dicho, de alguna manera.
- 2) Propón algunos ejemplos de proposiciones que conoces como un saber genuino.
- 3) ¿Es un conocimiento una opinión en sí misma o, más bien, depende de quien lo afirme?
- 4) Si de lo que se trata es de saber, ¿qué tienen de malo las opiniones?

«Sócrates.- Luego no es menos útil la opinión exacta que la ciencia.

Menón.- Con la restricción, Sócrates, de que quien tiene la ciencia exacta siempre acertará, mientras que el que la opinión exacta unas veces lo logrará y otras no.

S.- ¿Qué dices? El que tiene siempre una opinión exacta, ¿no va a acertar siempre, mientras opine con exactitud?

M.- Necesariamente, según veo. Conque no me explico, Sócrates, siendo esto así, por qué es mucho más venerada la ciencia que la opinión exacta, ni que es lo que hace que la una no sea la otra.



S.- ¿Y sabes por qué no te lo explicas, o quieres que te lo diga yo?

M.- No, no, dímelo.

S.- Porque no te has fijado en las estatuas de Dédalo; pero acaso tampoco las hay entre vosotros.

M.- ¿Pero a qué viene eso?

D.- Porque también ellas, si no están sujetas, se escapan y desaparecen, pero si lo están permanecen.

M.- Bueno, ¿y qué?

S.- De las creaciones de Dédalo, poseer una que esté suelta no tiene ningún gran valor, como un hombre que se escapa, puesto que no se queda; sujeta, en cambio, tiene mucho; porque son obras bellísimas. ¿Que a qué viene esto? A propósito de las opiniones verdaderas. Y, en efecto, las opiniones verdaderas en tanto que duran son una cosa bonita y todo lo hacen bueno; pero no gustan de permanecer mucho tiempo, sino que se escapan del alma del hombre, y así no valen gran cosa hasta que se las encadena con la consideración del fundamento. Pero eso es, amigo Menón, el recuerdo. Y una vez que están encadenadas, en primer lugar se convierten en ciencias y después se hacen permanentes; y por eso precisamente es más venerada la ciencia que la opinión exacta» (Platón, *Menón*, 97 c 4 - 98 a 10; trad. de Ruiz de Elvira).

1) *Opinión exacta* significa en este texto *opinión verdadera*, y *ciencia* significa *saber genuino*. ¿Por qué es menos útil la opinión exacta que la ciencia?

2) ¿Recuerdas alguna palabra castellana emparentada con el nombre propio Dédalo?

3) Dédalo es un personaje mitológico, al que se atribuye una enorme inventiva, por ejemplo, la construcción del laberinto de Creta. Busca información acerca de este laberinto y del motivo de su construcción.

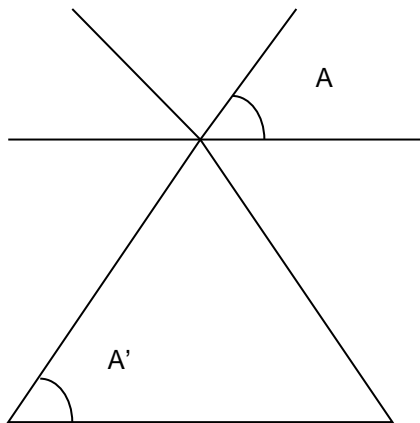
4) ¿Cómo escapó Dédalo del laberinto? ¿Con quién lo hizo? ¿Ambos lograron salir con vida?

5) Un escoliasta, al comentar este pasaje sostiene que las estatuas de Dédalo no eran propiamente autómatas, sino ejemplares muy logrados de la nueva escultura griega que había logrado producir en sus esculturas la impresión de movimiento. Observa las dos imágenes y describe cómo se logra esta impresión de movilidad en una de ellas.





6) ¿Quién ignora el teorema que afirma que los ángulos internos de un triángulo miden 180° ? Para ti, ¿es opinión o ciencia? ¿Cómo se transforma una opinión en ciencia? Ayúdate del esquema siguiente y completa la demostración. ¿Cómo se llama en el texto platónico la demostración?



Los ángulos A y A' son iguales por ser ángulos complementarios entre paralelas

1. 2. El saber filosófico

1.2.1. La filosofía y las ciencias

Hasta aquí hemos distinguido el saber que es opinión, un saber de segundo grado, del genuino saber. Este abarca, sin embargo, muchos conocimientos distintos: la matemática, la física, la biología, la psicología, la historia, la filosofía, etc. ¿En qué se distingue la filosofía de estos otros saberes?



Una primera distinción estriba en el carácter estrictamente personal del saber filosófico. Mientras que en los demás saberes, los que solemos denominar *ciencias*, impera el principio de la división del trabajo, que, en este caso, toma la forma de la *hiperespecialización*. Un físico acepta sin problematizar el 99% de la ciencia de la física. Este conocimiento es opinión, para él, basada en la autoridad de otros científicos, y solo comprueba personalmente una pequeña porción de la física, donde se espera que haga progresos. Pero incluso, cuando investiga y experimenta, se tiene que *fiar* de otros, pues utiliza instrumentos cuya eficacia él mismo no ha comprobado. Las ciencias empíricas avanzan de este modo, a través de una división del trabajo investigador. En cambio, en la filosofía esto no es así. La división del trabajo no tiene sentido, puesto que todo filósofo intentará siempre comprobar por sí mismo todo aquello que le interese, y tratará de alcanzar evidencia de la verdad que le preocupa. Es la segunda vez que aparece la palabra evidencia y de nuevo hemos de aplazar un poco tratar de ella despacio.

1) En la producción económica, ¿qué ventajas tiene la división del trabajo? Y, ¿qué inconvenientes?

«Tomemos como ejemplo una manufactura de poca importancia, pero a cuya división del trabajo se ha hecho muchas veces referencia: la de fabricar alfileres. Un obrero que no haya sido adiestrado en esa clase de tarea (convertida por virtud de la división del trabajo en un oficio nuevo) y que no esté acostumbrado a manejar la maquinaria que en él se utiliza (cuya invención ha derivado, probablemente, de la división del trabajo), por más que trabaje, apenas podría hacer un alfiler al día, y desde luego no podría confeccionar más de veinte. Pero dada la manera como se practica hoy día la fabricación de 'alfileres', no sólo la fabricación misma constituye un oficio aparte, sino que está dividida en varios ramos, la mayor parte de los cuales también constituyen otros tantos oficios distintos. Un obrero estira el alambre, otro lo endereza, un tercero lo va cortando en trozos iguales, un cuarto hace la punta, un quinto obrero está ocupado en limar el extremo donde se va a colocar la cabeza: a su vez la confección de la cabeza requiere dos o tres operaciones distintas: fijarla es un trabajo especial, esmaltar los alfileres, otro, y todavía es un oficio distinto colocarlos en el papel. En fin, el importante trabajo de hacer un alfiler queda dividido de esta manera en unas dieciocho operaciones distintas, las cuales son desempeñadas en algunas fábricas por otros tantos obreros diferentes, aunque en otras un solo hombre desempeñe a veces dos o tres operaciones. He visto una pequeña fábrica de esta especie que no empleaba más que diez obreros, donde, por consiguiente, algunos de ellos tenían a su cargo dos o tres operaciones. Pero a pesar de que eran pobres y, por lo tanto, no estaban bien provistos de la maquinaria debida, podían, cuando se esforzaban, hacer entre todos, diariamente, unas doce libras de alfileres. En cada libra había más de cuatro mil alfileres de tamaño mediano. Por consiguiente, estas diez personas podían hacer cada día, en conjunto, más de cuarenta y ocho mil alfileres, cuya cantidad, dividida entre diez, correspondería a cuatro mil ochocientas por persona.



En cambio si cada uno hubiera trabajado separada e independientemente, y ninguno hubiera sido adiestrado en esa clase de tarea, es seguro que no hubiera podido hacer veinte, o, tal vez, ni un solo alfiler al día; es decir, seguramente no hubiera podido hacer la doscientas cuarentava parte, tal vez ni la cuatro-mil-ochocientos-ava parte de lo que son capaces de confeccionar en la actualidad gracias a la división y combinación de las diferentes operaciones en forma conveniente» (Adam Smith, *La riqueza de las naciones* cap. I).

2) El anterior es un famoso texto de Adam Smith, uno de los fundadores de la ciencia de la economía, donde preconiza la división del trabajo. Ayúdate de él para mejorar tu respuesta a la pregunta anterior.

3) ¿Qué ventajas tiene la hiperespecialización en las ciencias?

Edmund Husserl, expone la concepción de la filosofía que renuncia desde el comienzo a todo saber que sea opinión: «La filosofía es un asunto plenamente personal del que filosofa. Se trata de su *sapientia universalis*, es decir, de su saber tendente a lo universal, mas de un saber auténticamente científico del que desde el principio y en cada uno de sus pasos puede responder absolutamente a partir de *sus* fundamentos absolutamente evidentes. Sólo puedo llegar a ser auténtico filósofo por mi libre decisión de querer realizar ese fin» (E. Husserl, *Meditaciones Cartesianas*, I).

4) ¿Qué significa que la filosofía es un asunto plenamente personal? ¿Cómo afirma Husserl que el filósofo se desentiende de la opinión? ¿Puede suscribir este texto un químico?

5) Infórmate sobre Descartes (Cartesius, en latín), que es el ejemplo paradigmático de un filósofo que renuncia a la opinión.

6) Comenta el siguiente texto: «Cuando el saber se especializa, crece el volumen total de la cultura. Esta es la ilusión y el consuelo de los especialistas. ¡Lo que sabemos entre todos! ¡Oh, eso es lo que no sabe nadie!» (Antonio Machado, *Juan de Mairena*).

Nota marginal

El adamismo es la convicción de que hay que hacer *tabla rasa* del pasado, que los antiguos –y los contemporáneos- nada nos pueden enseñar y que tenemos que aprender por nosotros mismos. Aunque esto es una actitud filosófica loable, llevada al extremo, es perjudicial. Los grandes maestros nos pueden guiar y evitar que cometamos errores de principante. Esto no supone descargarnos de la tarea de pensar por nosotros mismos.



ORADO

Frente al adamismo, está el principio que propuso un pensador medieval y, después hizo suyo Newton, de que si hemos llegado a ver tan lejos (a conocer tanto) es porque nos hemos encaramado a hombros de gigantes. En la ilustración, una vidriera de la catedral de Chartres, donde aparecen los evangelistas a horcajadas de los profetas del Antiguo Testamento.

El evangelista san Lucas a hombros de Jeremías y el evangelista san Mateo a hombros de Isaías.

1.2.2. La filosofía como saber riguroso

La filosofía se distingue, pues, de otros saberes científicos por su pretensión de extrema rigurosidad. Edmund Husserl sostiene que la filosofía es una *ciencia estricta*, dando a entender con ello, entre otras cosas, que otros saberes que se denominan a sí mismos científicos no lo son tanto. Esto, naturalmente, es discutible.

Una de las razones que hace posible que la opinión tenga carta de ciudadanía en las ciencias es que, a primera vista, existe un amplio consenso entre sus cultivadores. Un manual de física se parece, en lo que afirma, muchísimo a otro manual de física. Las leyes aceptadas por un físico son las mismas que las que acepta otro. La discrepancia se reduce a campos muy particulares. En cambio, en la filosofía, parece reinar una absoluta diversidad de teorías. Lo que dice un libro de filosofía se puede parecer muy poco a lo que afirma otro. La unanimidad en las ciencias y discrepancia en la filosofía puede resultar una opinión falsa, pero aceptémosla de momento. La disparidad de doctrinas en el campo filosófico, que invita a desechar la opinión, no menoscaba la afirmación de que la filosofía intenta ser el saber más riguroso de todos. La principal crítica de unos filósofos a otros siempre ha sido el reproche de carecer de rigor en sus afirmaciones y, en segundo lugar, de su falta de universalidad. Incluso aquellos filósofos, bastante numerosos hoy, que consideran que la única vía de conocimiento auténtico para el ser humano son las ciencias empíricas y, por esta razón, rechazan las tesis de muchos filósofos, como Platón o Husserl, están de acuerdo en la pretensión de rigor de la filosofía, pues justamente por buscar un saber estricto, rechazan la filosofía platónica, por ejemplo, para solo aceptar la física experimental.



Es necesario concretar un algo más y preguntar qué quiere decir un saber estricto.

Nota marginal

No tiene mucho sentido contraponer, como en una competición, la filosofía a las demás ciencias. En cierto modo, la filosofía es un saber de preguntas, más que de respuestas, en el sentido de que la pregunta filosófica tiene una fuerza de la que carece la respuesta. La pregunta mantiene el asombro y la perplejidad ante la existencia. La pregunta filosófica nos mantiene vivos.

...

Lo que hay que recordar

Ejercicios complementarios

- 1) Aprender una ciencia es en buena medida, dominar su vocabulario técnico. Al comenzar el curso, vas a iniciar un vocabulario, donde apuntarás todas las palabras que vayas aprendiendo y su significado. Algunas serán palabras técnicas que no has visto ni escuchado nunca, por ejemplo, *metempsicosis*, que aparece en la cuestión siguiente. Otras son términos que ya conoces, pero que son utilizados con un sentido preciso y distinto del habitual, como puede ser el término *vivir*.
- 2) En el texto de Cicerón de la primera página de esta unidad, se habla de Pitágoras, al que se atribuye la invención del término *filósofo*. ¿Cuántos tipos de seres humanos se distinguen en este texto? La metempsicosis es la doctrina que afirma la transmigración de las almas. ¿Hay alguna alusión a dicha doctrina en el texto ciceroniano? ¿Cómo se describe en este texto al filósofo?
- 3) En el texto de el *Banquete*, se habla de Marsias, ¿qué personaje mitológico es este? En ese texto quien habla es Alcibiades. De acuerdo, con sus palabras, ¿cómo lo calificarías, como ignorante o filósofo?

6.3) Rúbrica para evaluar el método socrático. Prof. Juan José García Norro.



Rúbrica para evaluar los ejercicios del método socrático (Propuesta)

Hitos	A	B	C	D	E	F
¿Escoge bien los textos?						
¿Hace preguntas variadas?						
¿Gradúa las preguntas?						
¿Inducen las preguntas a la autocorrección?						
¿Utiliza imágenes oportunas?						
¿Lleva el tema a la vida el estudiante a través de informaciones adicionales?						
¿Plantea problemas que atañen a la vida del estudiante?						
¿Se cuida la presentación?						

6.4) Memoria y plan docente de la aplicación del método socrático en la asignatura “Fenomenología, hermenéutica y metafísica” del Máster de Estudios Avanzados de Filosofía. Prof^a. Carmen Segura Peraita.

PROYECTO INNOVACIÓN DOCENTE
MÉTODO SOCRÁTICO, CURSO 2015/16
CARMEN SEGURA PERAITA

Aplicación en clase

He aplicado el método socrático especialmente en la asignatura obligatoria “Fenomenología, hermenéutica y metafísica”, del Master de Estudios Avanzados de Filosofía”. Éste es el segundo curso que lo aplico. Lo hago de acuerdo con el planteamiento que queda recogido en el anexo I a este documento. Respecto de los objetivos y metodología expuestos en dicho anexo, he de señalar que me ha resultado más fácil de llevar a cabo la “planificación docente” así como algunos aspectos de la “aplicación en clase”, mientras que me ha resultado más difícil ejercitar la “interrogación refutativa” debido al elevado número de estudiantes, a las diferencias de nivel y preparación existentes entre ellos, y a la misma densidad de los contenidos que había que impartir.

Con relación al trabajo con los textos, expongo lo que sigue. En mi asignatura, además de las clases magistrales impartidas al comienzo del curso, los mencionados textos ocupan un lugar central. Para facilitar la tarea de análisis y comentario elaboro una batería de preguntas –que es el resultado del trabajo de desarticular los contenidos en preguntas–, intentado que sean aquellas a las que el texto objeto de estudio daría respuesta.

Es posible que este ejercicio no se pueda entender como una aplicación estricta del método socrático, pero sí como una de sus variaciones más productivas. Así, en este caso concreto de aplicación del método, el estudiante parte de las *respuestas*, que son los textos, pero para entenderlas ha de servirse de la guía y orientación que suponen las preguntas. Al proceder de este modo se parte de la convicción gadameriana de que todo enunciado es respuesta a una pregunta que es anterior y, cabría añadir, sin la cual el enunciado no se puede comprender. Por tanto, el trabajo con los texto que ha ocupado buena parte de mi asignatura (prácticamente un 55% de las clases), se ha realizado teniendo como horizonte la pregunta e intentando situar a los estudiantes dentro del mismo horizonte.

Las baterías de preguntas correspondientes a cada texto están disponibles en el campus virtual de la asignatura.

Anexo I. Propuesta de aplicación del método Socrático

Prof^a. Dr^a. Carmen Segura Peraita

En la actualidad existen no pocas dificultades para aplicar el método socrático en clase. Las exigencias curriculares y el, en no pocas ocasiones, excesivo número de estudiantes, son algunas de ellas. Sin embargo, también es cierto que en no pocos casos, y a pesar de las dificultades, tiene sentido su aplicación. Especialmente en los casos del comentario de textos filosóficos. Para tales casos vale lo que a continuación propongo, no como un esquema fijo sino como un modelo provisional flexible y, por tanto, modificable.

1. Planificación docente para cada sesión

- 1) Selección del/los textos o de la cuestión que se van a trabajar en cada clase e identificación de los nudos conflictivos de interpretación.
- 2) Desarticulación de los contenidos en preguntas.
- 3) Planificación aproximativa del diálogo y la puesta en común (grupo/s, tiempos, dinámica intergrupal, etc.).
- 4) Planificación abierta de las tareas de conclusión y recapitulación.
- 5) Publicación anticipada de los materiales en el campus virtual de tal modo que los estudiantes puedan acceder a los textos y preguntas antes de clase y así trabajar la cuestión de que se trate con anticipación. Así también se incentiva el trabajo autónomo del estudiante.

2. Aplicación en cada clase

- 1) Breve exposición sintética de las conclusiones elaboradas en la sesión anterior.
- 2) *Interrogación refutativa*, cuyo resultado es doble: el *reconocimiento de la propia ignorancia* y, en consecuencia el *deseo de saber*.
- 3) Construcción dialógica del saber. Siempre que sea posible el trabajo en equipo se organizará en grupos reducidos. Cuando no lo sea, se intentará igualmente desarrollar una *clase socrática* introduciendo preguntas que el orador se hace a sí mismo, al conjunto de la clase o a algún estudiante, mostrando alternativas, cuestionándolas, y sugiriendo gradualmente las vías de solución.
- 4) Conclusiones. En esta fase es fundamental tener en cuenta que,
 - a) El conocimiento no se construye desde una posición de superioridad debida a la supuesta “posesión del saber” por parte del profesor o la profesora.

- b) El resultado que se alcance se toma siempre como acuerdo dialógico provisional, de manera que pueda volver a ser cuestionado, si fuera necesario.

5) Breve recapitulación.

3. Evaluación

Autoevaluación del profesor; autoevaluación anónima de cada estudiante; evaluación por parte de los estudiantes tanto del grupo en su conjunto como del profesor.

**6.5) Memoria de la aplicación del método
socrático en enseñanza secundaria,
bachillerato y universidad. Prof.
Guillermo Villaverde López.**

Memoria – participación en el Proyecto

Prof. Dr. Guillermo Villaverde López

Si bien un papel acotado, el “método socrático” ha desempeñado en nuestra experiencia docente siempre un papel. Las razones de su acotación son varias y de distinto tipo, y este proyecto ha sido una magnífica ocasión para reflexionar sobre ellas, sobre su relación y sobre las posibilidades de su superación. De hecho, el trabajo "Preguntar cosas que ya se sabe cómo son. Proceder socrático y enseñanza de la filosofía" (de próxima aparición, y vinculado a este proyecto) refleja en cierto modo nuestras experiencias al respecto y recoge una reflexión sobre ellas.

En cualquier caso, independientemente de esa acotación, el método socrático forma desde siempre parte de nuestra práctica docente, como se ha indicado ya, y desempeña una función importante en esa práctica. Valga, a título de muestra, lo siguiente.

Al nivel más bajo en el que se imparten nociones filosóficas en nuestro sistema educativo (2º y 4º de ESO, aun todo lo rebajadas y todo lo vinculadas a otras cosas que se quiera), el método socrático tiene en nuestra práctica ante todo una función introductoria. Así, en estos niveles, solemos iniciar cada unidad didáctica planteando un dilema, o una cuestión moral, y pidiendo a los alumnos que expresen (incluso por escrito) su opinión. Esto lo hemos hecho este año, y con buenos resultados, en estos niveles con el llamado “trolley dilemma” (inventado por Philippa Foot) para introducir la consistencia del razonamiento moral. A partir de las opiniones de los alumnos, y después de oponer unas a otras, se trata de efectuar el paso socrático de remontar hacia los presupuestos de la discusión.

En Bachillerato (y especialmente en 1º de Bachillerato) la utilización de este recurso es continua, y nos sirve para situar al alumnado ante una cuestión o un problema filosófico que se quiere discutir (teniendo muy en cuenta el *dictum* de que para oír hay que tener oídos para oír, es decir, tiene que haberse uno hecho las preguntas para las que se nos dan respuestas).

En el nivel universitario, evidentemente, los contenidos y la profundidad de su tratamiento cambian, pero la función del método socrático sigue siendo la misma. Nuestra experiencia, al margen de otros seminarios anteriores, tiene que ver con la asignatura “Corrientes actuales de la filosofía: grandes paradigmas”, que hemos impartido en el Grado de Español: Lengua y Literatura y que hemos tratado de enfocar, consecuentemente, en términos de filosofía contemporánea y giro lingüístico. Pues bien, también las dos primeras sesiones de esta asignatura estuvieron dedicadas a plantear el curso como una interrogación socrática acerca de la naturaleza del lenguaje, y acerca de sus rendimientos teóricos en y para la filosofía del siglo XX.

6.6) Estructura y diseño del plan docente de la asignatura “Historia del pensamiento y de las ideas estéticas I”, del grado en Historia del Arte, conforme a las directrices del método socrático. Prof^a. Emma Ingala Gómez.

Aplicación del método socrático en el curso *Historia del pensamiento y de las ideas estéticas I*, grupos A y D, de primero del Grado en Historia del Arte

El enfoque de esta asignatura tiene en cuenta que los estudiantes no son alumnos del grado en Filosofía sino del grado en Historia del Arte, y que por tanto su interés en la filosofía puede ser tan solo secundario –o no existir, al menos inicialmente, en absoluto–. Por ello, los primeros días de clase se dedican a mostrar de qué modo y hasta qué punto la filosofía constituye una herramienta fundamental para un historiador del arte. La formulación de la pregunta “¿qué es el arte?” o “¿qué define a un objeto artístico?” y la exploración de obras de arte pertenecientes a distintas épocas y movimientos constituyen el hilo conductor de esta introducción. Durante este proceso se busca la participación activa de los alumnos, y se trata de que, al intentar dar respuesta a estas preguntas, se haga explícito tanto la dificultad de definir el arte cuanto los presupuestos y prejuicios que operan de manera implícita en nuestro juicio sobre el arte. La filosofía se presenta, entonces, como una caja de herramientas que puede serles útil (1) para formular preguntas (¿qué es el arte? ¿Lo que sea el arte se define (a) por propiedades intrínsecas del objeto artístico, (b) por el sujeto que lo ha creado, (c) por los efectos que tiene sobre el sujeto que lo recibe, (d) por la institución cultural que lo administra, (e) por el mercado que tasa los objetos artísticos, etc.?) y (2) para construir conceptos que ayuden a responder, aunque sea provisionalmente, a esas preguntas. Se les hace ver que no se trata solo –aunque también– de una cuestión teórica, sino que esta cuestión teórica es fundamental para su práctica, pues en sus carreras profesionales necesitarán tomar decisiones partiendo de una definición de arte (decidir, por ejemplo, si incluyen un determinado movimiento artístico en los libros de texto de bachillerato, si se concede una beca a un determinado artista, si se realiza una exposición sobre un artista emergente).

El contenido temático de la asignatura recorre la historia del pensamiento y de las ideas estéticas desde la Grecia presocrática hasta la Edad Media y el Renacimiento, de modo que el personaje de Sócrates y los diálogos de Platón, en especial lo relacionado con el arte, la imagen y la mimesis, constituyen una parte fundamental de este curso. Así, pues, el método socrático es, además de la metodología didáctica fundamental del curso –articulada en torno a preguntas y problemas–, objeto explícito de estudio.

Las preguntas que vertebran esta asignatura son las siguientes: ¿qué es una imagen? ¿Ha habido siempre imágenes? ¿Vemos imágenes o vemos aquello que representan? ¿La imagen da a ver o impide ver? ¿Qué criterios utilizamos para discernir tipos de imágenes? ¿Una imagen se interpreta, se lee, se ve, se siente? ¿Qué poder tienen las imágenes? ¿Qué tienen que ver el contexto socio-cultural, la organización política y el momento histórico con las distintas comprensiones de la imagen que han tenido y tienen los seres humanos?

En el campus virtual el alumno tiene a su disposición una serie de materiales que habrá de trabajar por su cuenta antes de que sean abordados en clase: selecciones de textos, bibliografías secundarias, complementos (optativos) de lectura e imágenes. Entre los textos que se trabajan durante las clases se encuentran fragmentos de los diálogos platónicos *Hippias Mayor*, *Ion*, *Apología*, *Eutifrón*, *Critón*, *República*, *Sofista* o *Leyes*. También se abordan fragmentos de la *Poética* y la *Metafísica* de Aristóteles, y textos medievales de San Bernardo, San Agustín o Santo Tomás (entre otros).

Las clases se estructuran en torno a una serie de preguntas que los alumnos deben contribuir a formular y responder. En lugar de tomar la filosofía como un corpus doctrinal cerrado y dogmático que los alumnos habrían de memorizar, se aborda como

un *campo problemático*. En la explicitación del particular campo problemático que cada época y cada filósofo despliega, los estudiantes hacen frente a preguntas del tipo: ¿por qué la postura de Sócrates con respecto a la poesía y las artes imitativas cambia de los libros II y III de la *República* al libro X? ¿Cuál es la razón por la que Extranjero, en el *Sofista*, se ve obligado a dividir la técnica de producción de imágenes y a distinguir entre iconos y fantasmas? ¿Qué concepción tiene Platón de las imágenes y por qué decide elaborar una teoría de la imagen? ¿Realmente está Platón condenando las imágenes en términos absolutos, cuando él mismo utiliza la técnica imitativa (*mimesis*) no solo en la forma de sus escritos (diálogos ficticios entre personajes) sino también con frecuencia en el contenido (el mito de la caverna, el mito del carro alado, el mito de la Atlántida, etc.)? ¿Qué supone para la concepción del arte la introducción por parte de Aristóteles del concepto de verosimilitud? ¿Qué diferencias hay entre las concepciones del arte y de la imagen de Platón y de Aristóteles? ¿Qué función tiene el arte para Platón? ¿Y para Aristóteles? ¿Qué quiere decir Aristóteles cuando afirma que se debe preferir lo imposible verosímil a lo posible inverosímil?

Por otra parte, el alumno tiene que escoger un libro entre dos propuestos y elaborar por su cuenta un ensayo de una página de extensión respondiendo a una pregunta:

- 1) En el caso del libro de J. P. Vernant, *Los orígenes del pensamiento griego* (Madrid, Paidós, 2011), el alumno deberá responder a la siguiente pregunta: ¿qué relación hay entre el nacimiento de la *polis* y el nacimiento de la filosofía?
- 2) En el caso del libro de G. Colli, *El nacimiento de la filosofía* (Barcelona, Tusquets, 2000), el alumno deberá responder a la siguiente cuestión: el nacimiento de la filosofía en Grecia, según Colli, ¿supone una ruptura con el modo de pensar anterior o habría continuidad?

El número de alumnos por clase es de 94 en el turno de mañana y de 52 en el turno de tarde. Esto dificulta la participación individual de cada uno de ellos, de modo que el trabajo personal a partir de los contenidos examinados en el aula, además del trabajo colectivo en clase, se convierte en otro espacio necesario de experimentación con el método socrático.